

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA, CULTURA ESCOLAR E PATRIMÔNIO: CONTRIBUTOS DA EDUCAÇÃO PATRIMONIAL PARA A APRENDIZAGEM

Maria Helena M. N. F. Pinto  
MEC/UMinho <mhelenapinto@gmail.com>

### RESUMO

Na reflexão aqui apresentada pretende-se salientar a importância das atividades educativas com propostas de tarefas que incluam o uso de fontes patrimoniais – objetos de museus e edifícios individuais ou integrados em sítios históricos – e desafiem as concepções dos alunos, fomentando a interpretação dos vestígios patrimoniais existentes no meio envolvente e a discussão sobre as ações humanas no passado e sua relação com o presente. Considera-se, por isso, que a progressão na compreensão histórica implica uma aprendizagem significativa e contextualizada. Através de um estudo descritivo, de natureza essencialmente qualitativa (BARCA, 2000; PINTO, 2011) analisou-se a possibilidade de se desenvolver a educação patrimonial no âmbito do currículo de História no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário, pelo recurso a fontes patrimoniais e a sua utilização como evidência histórica, atendendo à sua relação com a construção de significado acerca do passado. A análise dos dados contribuiu para solidificar a construção de um modelo conceptual sobre a progressão de inferências históricas de alunos relativamente ao uso da evidência a partir de fontes patrimoniais e dos sentidos atribuídos a essas fontes em termos de orientação temporal.

**Palavras-chave:** Educação Patrimonial. Educação Histórica. Aprendizagem significativa e contextualizada.

### INTRODUÇÃO

Hoje, mais do que nunca, a escola não pode ignorar que o meio familiar, a comunidade local e os diversos meios de comunicação marcam de forma indelével o conhecimento histórico dos jovens. Por isso o professor deverá partir da deteção de ideias prévias, que se manifestam ao nível do senso comum e de forma muitas vezes fragmentada e desorganizada, podendo, depois, contribuir para a sua modificação e maior elaboração (BARCA, 2000).

Embora a maioria das situações de ensino tenham lugar na sala de aula, algumas, talvez até mais produtivas em termos da aprendizagem dos alunos, realizam-se no exterior, em sítios históricos, museus e, mesmo, no meio envolvente da escola. Reconhecer este potencial é

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

também desafiador para a investigação em Educação Histórica, pois implica que se desenvolvam estudos que atendam à forma como os alunos aprendem em diferentes contextos e ao tipo de abordagem mais adequada para desenvolver, por exemplo, a 'leitura' de vestígios arqueológicos, edifícios ou objetos de museus, ou narrativas de história oral, sem perder de vista a sua inserção num processo. Nesta perspectiva, a utilização, como evidência histórica, de fontes patrimoniais ligadas à história local poderá também possibilitar a utilização de metodologias para uma aprendizagem significativa e ultrapassar a ideia de fragmentação dos espaços e temas estudados, dissociando o local do país ou do mundo.

Defende-se, geralmente, aquilo que se conhece ou se valoriza, mas estes aspetos nem sempre estão ligados. Esse conhecimento pode não ser 'experienciado' pelos habitantes e a sua ligação natural ao lugar advir do facto de estarem próximos no espaço, como salienta Halbwachs (1990), pelo que a valorização pode resultar do carácter simbólico atribuído pela comunidade a um património cuja conservação é garantia de continuidade (LYNCH, 1998). No entanto, e como adverte Lowenthal (1999), não podemos evitar refazer o passado, pois só alterando o que se preserva se poderá manter vivo e compreensível o património.

Reconhecendo esta dialética, a análise que aqui propomos incide em duas dimensões principais: (1) ao nível da Educação Patrimonial, baseia-se no contacto direto com fontes patrimoniais, na defesa de sentidos de responsabilidade em relação ao património histórico e na reflexão crítica e construtiva face às memórias das comunidades com vista à compreensão temporal; (2) ao nível da Educação Histórica, assenta na problematização sistemática dos 'usos' da História e do Património, e na elaboração de propostas de desenvolvimento do pensamento histórico de jovens e de abordagens metodológicas dos educadores.

## O PAPEL DO PATRIMÓNIO NA EDUCAÇÃO

As mudanças que se têm verificado nas últimas décadas, também ao nível da educação nos museus, traduzem as transformações que se verificaram na própria natureza da educação, quer no que respeita ao significado do termo, quer no que se espera das instituições. A aprendizagem é vista como uma

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

participação ativa do aprendiz, concepção que elevou a experiência (distinta da informação) a um nível superior no intento de educar (HEIN, 1998). Os saberes gerados na área da educação têm fornecido referências para contextualizar a sua ação educativa *in situ*, pondo em prática ideias da Psicologia Cognitiva. Já precursores da interpretação do património, como Tilden (1957), afirmaram a importância de se relacionar os objetos históricos a apresentar, com a experiência dos visitantes. Estas ideias foram reformuladas por Hammitt (1981) que, numa linha construtivista, argumentou que os modelos mentais que possuímos são o resultado de experiências passadas nos mais diversos contextos intelectuais e vivenciais, e à medida que se multiplicam os contactos com determinado contexto as unidades de informação aumentam, criando um mapa cognitivo. São esses modelos mentais que determinam a percepção patrimonial ao nível do processamento de informação e da classificação de imagens visuais ou conceptuais. Mais recentemente, Beck e Cable (2002) insistiram na importância da análise das preconcepções dos sujeitos, considerando-a um dos princípios básicos da interpretação.

A compreensão da aprendizagem como uma série de processos complexos e ao longo da vida, dá ênfase à experiência dos aprendentes, assim como ao que aprendem e como aprendem, considerando que a atribuição/construção de significado permite a apropriação do conhecimento. Hooper-Greenhill (2007) revela que no Reino Unido se tem verificado uma substituição da expressão “educação no museu” pela expressão “aprendizagem no museu”, e que esta substituição semântica representa uma “mudança filosófica na forma como está a ser compreendida a função educativa dos museus” (p.4). Indica um maior enfoque nos processos de aprendizagem, na interação com os objetos, ajudando a analisar, a comparar e a interpretar, a interrogar e a descobrir de forma direta.

No caso específico dos museus, há uma clara função educativa, entendendo-se a educação num sentido amplo. Como refere Pérez Santos (2000, p. 51), “o museu enquadra-se no que se designa por *educação não formal*: atividades e programas organizados fora do sistema escolar, mas dirigidos com o fim de atingir objetivos educativos definidos, contrapondo-se à *educação formal*, equivalente ao ensino oficial regulamentado e sistemático”. No entanto, na relação que o museu estabelece com os seus públicos, a escola tem um papel relevante: é entre a comunidade escolar que a maioria dos museus retém a parte mais significativa da sua atividade cultural e educativa, relacionada com exposições permanentes e temporárias centradas no seu acervo – por exemplo, as visitas guiadas, os ateliês, e mesmo a produção de recursos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

(publicações e formação) – ou inserida nos sítios de interesse histórico onde se localizam.

Os museus podem oferecer um ambiente educativo privilegiado para diversas áreas do conhecimento, nomeadamente a História, estimulando o pensamento histórico dos alunos, uma vez que se rodeiam de fontes materiais enquanto evidência da vida de uma comunidade humana no passado (NAKOU, 2003). Ainda assim, é conveniente que os jovens tenham algum conhecimento de métodos de investigação sobre aprendizagem com objetos em contexto.

Emmison e Smith (2000) sugerem que a ‘descodificação’ e a ‘leitura’ dos objetos podem “oferecer possibilidades ainda mais ricas do que no caso de imagens bidimensionais” (p. 110), não devendo, qualquer deles ser usado de forma meramente ilustrativa. Defendem que os objetos e edifícios, tal como as imagens, carregam significados visuais, sendo também símbolos que usamos para definir identidades. Do mesmo modo, Lynch (2008) argumenta que os atributos físicos dos espaços públicos proporcionam sinais e evidências visuais e espaciais que estruturam a sua identidade e articulam-se com aspetos culturais e históricos mais latos. Nesse sentido, Ramos (2004a) propõe uma pedagogia pedestre, “perceção do andarilho que tem generosidade para perceber o tanto de tempo que há no espaço”, pois se apagarmos a materialidade do passado que está, por exemplo, na própria configuração urbana, “vamos esvaziando o jogo do tempo, aniquilando o processo educativo de entrar em contacto com o tanto de experiência vivida que pode ser encontrado no mundo dos objetos” (p. 81).

Proporcionar aos jovens a experiência única do contacto direto, vivencial, com diferentes tipologias de património e iniciá-los na leitura dos bens patrimoniais, a níveis cada vez mais sofisticados, são práticas educativas com enormes potencialidades. Como salienta Ramos (2004b) se aprendemos a ler palavras, é preciso exercitar a leitura da história que há nos objetos. Lembra ainda que no quotidiano usamos uma infinidade de objetos, mas raramente pensamos sobre eles, o que limita também a reflexão sobre os objetos dos museus. Por isso, defende a realização de atividades relacionadas com a “historicidade dos objetos” na sala de aula, com materiais do quotidiano.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

As visitas a sítios históricos e museus serão mais proveitosas se os alunos já tiverem aprendido técnicas de análise de objetos na aula. Durbin, Morris e Wilkinson (1996), consideram que saber como interpretar objetos cria ligações positivas entre os alunos e outras sociedades do passado e do presente; os objetos proporcionam “uma experiência concreta que elucida o pensamento abstrato, ajuda a memorização, pois as sensações físicas e emoções são retidas durante mais tempo do que as ideias obtidas pelas palavras” (p. 4). Chamam, também, a atenção para a necessidade de se orientar os alunos no sentido de observarem os sinais que mostram o uso original e a função atual dos objetos, e de reconhecerem que um objeto pode não ser valorizado numa sociedade mas tê-lo sido noutras sociedades, ou ter um significado social, religioso ou político e não ter o mesmo valor para diferentes indivíduos; enfim, analisar o que ele revela acerca das pessoas que o fizeram, usaram e preservaram.

## O USO DE FONTES PATRIMONIAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA

Segundo o estudo europeu *Youth and History* (ANGVIKEBORRIES, 1997), os *legados históricos* são as fontes da História que os jovens europeus consideram mais fidedignas, isto é: ‘museus e lugares históricos’ e ‘documentação/fontes históricas’, embora mostrem mais agrado pelos primeiros do que por legados escritos. Contudo, uma das aprendizagens mais recorrentes nas suas aulas de História centra-se na dimensão “*factual* – procuramos conhecer os principais factos da História”, como salienta Pais (1999, p. 54).

Os currículos tradicionais concentravam-se excessivamente na apresentação da herança nacional aos alunos e tratavam a História como um corpo de informação recebida para ser aceite e memorizada; as “fontes primárias” eram apenas usadas ocasionalmente para estimular a curiosidade, o interesse, ou para ilustrar casos particulares. Contudo, ainda se verifica, quer nos programas quer na prática de sala de aula, um enfoque em fontes escritas e, por vezes, iconográficas. A utilização de fontes patrimoniais no ensino e em contexto não é tão frequente como seria desejável. Para que isso se faça de forma consistente, é necessário promover uma educação patrimonial a um nível fundamentado: proporcionar recursos e atividades desafiadoras, usar fontes patrimoniais de forma a contribuir para o desenvolvimento da compreensão dos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

conceitos históricos pelos alunos (PINTO, 2011, 2012, 2013) e a interpretação dos contributos culturais, sociais e económicos de diversos grupos nas suas comunidades.

Se o património é uma realidade multifacetada, são também múltiplos os ‘olhares’ ou abordagens que a ele se podem dirigir. Mattozzi (2001) equipara a interpretação à divulgação do património, diferenciando esta última da *didática do património*, cuja intervenção deverá seguir com especial atenção os contributos do campo da divulgação e, sobretudo, os da interpretação e da museologia interativa. Na mesma linha, Prats (2003) insere a abordagem da *didática patrimonial* na Didática das Ciências Sociais, salientando, entre outras atividades, a elaboração e avaliação de propostas didáticas (métodos e materiais) para a utilização formativa dos espaços patrimoniais por diversos grupos de possíveis utilizadores. Por sua vez, as técnicas e procedimentos utilizados pela educação patrimonial, que se podem adequar quer ao contexto formal quer ao âmbito não formal de educação, poderiam ser regulados por um conjunto de critérios específicos com uma dimensão multidisciplinar (Fontal, 2003), relacionando as didáticas das ciências sociais e a educação artística e em museus. Segundo Estepa e Cuenca (2006), devemos estabelecer critérios básicos relativos à inserção do património no currículo – dentro das grandes metas estabelecidas para a educação sistematizada, a formação da cidadania em geral e para as didáticas das ciências sociais e experimentais, em particular –, “partindo de *para quê* educamos em património, *que* formação patrimonial devemos promover e *como* a desenvolvemos e a avaliamos” (2006, p. 53). O conhecimento desse legado estimula a consciência crítica em relação às nossas crenças e identidades, assim como a outras culturas, nomeadamente pela partilha de valores com outras sociedades. Por isso, a seleção dos conteúdos a ensinar deve partir de uma profunda análise crítica, nomeadamente do ponto de vista epistemológico de cada uma das disciplinas. No que respeita à metodologia, estes autores consideram a investigação escolar como o enfoque mais adequado para propiciar aprendizagens significativas, onde a exploração e a investigação do meio, partindo de problemas próximos dos interesses dos alunos, analisando diversas fontes e chegando

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

a conclusões sobre os problemas colocados inicialmente, constitui o eixo fundamental da sequência de atividades da aula.

Perante a impossibilidade, pelo menos no contexto atual, da integração da educação patrimonial como corpo disciplinar autónomo no currículo, e dada a transversalidade que a caracteriza a educação patrimonial e que resulta da heterogeneidade inerente ao património – desde o material ao intangível, do cultural ao natural, do imóvel ao móvel... – parece de toda a pertinência a abordagem de fontes patrimoniais na disciplina de História e a investigação dessas atividades de educação patrimonial no âmbito da Educação Histórica.

Se é verdade que os extensos programas da disciplina de História não disponibilizam muito tempo para o detalhe, para a discussão e a argumentação refletida, também é possível, através da seleção de assuntos que poderão ser tratados no âmbito da história local, introduzir de forma interessante e adequada ao currículo a abordagem da educação patrimonial no âmbito da disciplina de História, recorrendo, por exemplo, a um museu local especializado ou mais generalista, ou a sítios históricos próximos da escola. É possível ensinar e aprender a partir do local para captar o quadro nacional, analisando fontes locais como microcosmos. Ao mesmo tempo, a história local proporciona oportunidades de exploração de questões sobre identidade e o processo de pesquisa histórica.

A educação patrimonial pode ser desenvolvida com grupos de diferentes idades. No entanto, poucas escolas a incluem no seu projeto educativo e muitos professores nunca contactaram com metodologias específicas neste domínio. Por outro lado, os resultados de alguns estudos de investigação têm vindo a mostrar a importância da educação patrimonial nas experiências de aprendizagem dos alunos e a necessidade de uma maior reflexão sobre a sua introdução no currículo. Várias pesquisas no âmbito da educação em museus e na linha da Educação Histórica têm afirmado a possibilidade de desenvolvimento da noção de temporalidade histórica nos alunos por meio da ação mediadora dos objetos da cultura material, dotados de significado histórico (NAKOU, 2003; COOPER, 2004; LEVSTIK, HENDERSON, SCHLARB, 2005;

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

CAINELLI, 2006; SCHMIDT e GARCIA, 2007; PINTO, 2011), e do professor. Assim, a realização de atividades relacionadas com o património histórico-cultural de uma comunidade pode favorecer a aprendizagem de conceitos históricos, o que envolve, não só a compreensão de situações do passado apresentadas por especialistas, mas também a experimentação de procedimentos metodológicos que permitam aos alunos a interpretação de diferentes fontes históricas (ASHBY, 2003; ASHBY, LEE, SHEMILT, 2005), auxiliando a compreensão da evidência histórica.

No entanto, e como salientaram Dickinson, Gard e Lee (1978), é demasiado simplista a asserção de que a natureza concreta dos materiais históricos ajuda as crianças a descobrirem acerca do passado. O contacto direto com artefactos e edifícios do passado é uma oportunidade para aprofundar conhecimentos sobre pessoas, lugares e acontecimentos, mas deve permitir algo mais do que isto. Os alunos devem construir a sua interpretação sobre essas fontes históricas, relacionando-as com a sua aprendizagem no momento e os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo, mas também é desejável que eles formulem questões investigativas e hipóteses explicativas acerca do passado de um objeto, edifício ou sítio. Para tal, o trabalho com objetos na sala de aula, nos museus ou outros locais, não se pode confinar a uma sessão, deve ser um processo contínuo. Os alunos precisam de tempo para aprenderem a 'ler' objetos, tal como o necessitam para ler textos, e de conhecer os princípios básicos da sua análise. Desta forma, os alunos não só desenvolvem competências para interpretar um sítio, edifício ou objeto, mas também as podem aplicar a outros objetos ou locais de interesse histórico. Andreotti (1993) salienta que os objetos têm, geralmente, uma função prática e uma função social, e as observações dos alunos podem ser orientadas no sentido de se organizarem de forma lógica, atendendo à tecnologia do objeto (por exemplo, os materiais usados), às condições (circunstâncias em que foi preservado), ao estilo, à área de produção (inscrições que possam revelar informação sobre artífices). Destaca, ainda, a realização de atividades com fontes arqueológicas, sem facultar informações prévias aos alunos, mas colocando questões que os levem a interpretar e a apresentar as suas explicações, gerando o debate.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Nem todas as crianças vivem rodeadas de vestígios do passado que façam sentido no seu presente. Por isso, observar objetos ou um sítio histórico pode constituir uma experiência educativa privilegiada para estimular o pensamento histórico dos alunos através da interpretação de fontes relacionadas com diversos aspetos da vida de uma comunidade humana no passado. Se, por um lado, a base do conhecimento resulta sobretudo do facto de se observar os objetos em contexto, descobrindoas suas características, por outro lado, as respostas dos alunos são mais difíceis de prever fora do ambiente da sala de aula.

Neste âmbito, é fundamental a realização de estudos sistemáticos sobre experiências educativas com alunos, pois a progressão no pensamento histórico implica também o reconhecimento da evidência histórica como meio para compreender conceitos históricos e, acima de tudo, envolve aprendizagens significativas, em contexto. A este nível, o Projeto *Recriando Histórias* da UFPR, coordenado por Schmidt e Garcia (2006), constituiu um bom exemplo de como é possível desenvolver processos de ensino e aprendizagem da História em que os alunos trabalham sobre objetos recolhidos na sua comunidade, de forma a construírem conhecimento histórico, que por sua vez permite orientar a sua ação em novas situações.

As observações dos alunos acerca de objetos mais ou menos familiares podem ser mais ou menos válidas, mas é importante que compreendam que, ao longo do tempo, os objetos podem ter mudado de função – pela perceção das características e das transformações nos objetos (tecnologia), do estado de conservação e circunstâncias em que foi preservado, ou do estilo que permite, muitas vezes, a datação do próprio objeto. E, como refere Cainelli (2006), mesmo que, inicialmente, a noção de mudança temporal esteja ligada ao conceito de progresso linear, é necessário desenvolver a ideia de simultaneidade, “ensinar a pensar historicamente a partir do entendimento da criança dos múltiplos tempos e espaços que formam o tempo e o lugar em que ele está vivendo” (p. 70).

Se os jovens necessitam de um ponto de referência na sua própria experiência e no qual baseiem as novas aprendizagens, também podem, segundo Cooper (2004), envolver-se

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

ativamente em processos de pesquisa histórica, interpretando fontes com diferentes graus de abstração, fazendo suposições válidas e dando sugestões acerca do modo como as coisas foram feitas ou utilizadas e o que significavam para as pessoas que fizeram e/ou usaram esses objetos. Levar os alunos a colocarem questões, depois de lhes fornecer algumas informações chave, permite constatar que muitas delas se aproximam das questões dos investigadores, possibilitando o contacto com a natureza da pesquisa histórica. Chapman (2006) sugere a realização de tarefas relacionadas com descobertas arqueológicas nas quais os jovens sejam levados a selecionar informação, a apontar conclusões baseadas nos 'factos', a identificar as conjeturas realizadas e a discuti-las em grupo. Desta forma pode-se ajudar os alunos a reconhecer que há inferências que dependem de conjeturas mas não são suportadas pela evidência, enquanto outras inferências se baseiam em suposições válidas. Os alunos acostumados a pensar em termos hipotéticos podem conseguir melhor desempenho quando confrontados com argumentos e interpretações históricos.

## UM ESTUDO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA E PATRIMONIAL

No âmbito de uma investigação de doutoramento em Educação em História e Ciências Sociais, na Universidade do Minho (PINTO, 2011) pretendeu-se aprofundar, numa abordagem sistemática e essencialmente qualitativa (STRAUSS & CORBIN, 1998), a compreensão dos sentidos atribuídos por alunos e professores a fontes patrimoniais, em articulação com conceitos ligados à consciência histórica (RÜSEN, 2001) como os de identidade e património. Foi, por isso, num contexto multidimensional que se definiu o problema inicial do estudo: *De que forma alunos e professores de História interpretam a evidência de um sítio histórico?*

O estudo empírico decorreu no centro histórico de Guimarães (norte de Portugal), classificado pela UNESCO como *Património Cultural da Humanidade* em 2001, tendo em atenção que pretender simbolizar uma cultura que se universaliza a partir de fragmentos patrimoniais específicos pode descurar modos de vida e expressões culturais locais cuja historicidade, interpretada de forma apropriada, pode ser um contributo para a compreensão do passado

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

percecionado através dos vestígios e do presente vivido. Assim, alguns objetos ou edifícios situados em locais mais conhecidos como a praça da Sra. da Oliveira, ou mais ignotos como a rua de Couros – foram integrados num percurso tendo em vista a exploração educativa de fontes patrimoniais por alunos (40 de 7.º ano e 47 de 10.º ano, no estudo principal) de 5 escolas da cidade de Guimarães.

O percurso atendeu a uma lógica curricular, sendo os espaços, edifícios e objetos observados e interpretados na sua relação com o contexto histórico estudado, nomeadamente pela ligação a personalidades e eventos políticos, a organização de poderes e crenças religiosas, ou a funções económicas e sociais significativas no âmbito da história local (microcosmos da história nacional e europeia). Isto permitiria aos alunos terem uma ideia de conjunto e não de objetos isolados, fragmentados ou descontextualizados, e ganharem progressivamente mais confiança em lidar com essas fontes (Figura 1), interpretando-as como evidência histórica.



# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS



Figura 1- Grupos de alunos realizando a atividade em vários pontos de um percurso pelo centro histórico de Guimarães, Portugal. (Fonte: autora)

Os instrumentos de recolha de dados foram o questionário, com formato específico para alunos ('guião-questionário') e para professores, e entrevistas de seguimento realizadas a uma parte dos alunos participantes.

## **Contributos da Educação Patrimonial para a aprendizagem de História: análise de dados**

A análise dos dados das respostas dos alunos ao guião-questionário (que responderam à medida que realizaram o percurso) realizou-se de forma indutiva, sendo clarificada, aprofundada e sistematizada ao longo das fases do estudo, no sentido de identificar perfis conceptuais dos participantes e construir modelos de tarefas a aplicar em educação histórica e patrimonial (PINTO, 2011). Os perfis conceptuais referentes às respostas dos alunos foram associados a dois construtos: (1) *Uso da Evidência*, relativo ao modo como os alunos utilizam a informação de fontes escritas e patrimoniais e inferem a partir do suporte material da evidência; e (2) *Consciência histórica*, respeitante ao modo como os alunos dão sentido à relação dialógica entre passado e presente.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Relativamente ao modo como utilizaram a informação e inferiram a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, muitos alunos do 7º ano, mas também do 10º ano, entenderam as fontes como provedoras diretas de informação e as conjeturas que levantaram reportaram-se sobretudo a detalhes factuais. Um número expressivo de respostas revelou inferências pessoais com base em conhecimentos prévios, estabelecendo algum elo com o contexto político e social, e algumas conjeturas indicaram preocupações temporais e sociais na interpretação das fontes patrimoniais. Em menor número foram as respostas que revelaram inferências pessoais problematizadoras, formulando questões sobre o contexto em termos de relações temporais, ou colocando hipóteses à luz de possibilidades diversas (Figura 2). Quanto ao modo como deram sentido à relação dialógica entre passado e presente, a partir da 'leitura' das fontes patrimoniais, um grande número de alunos avaliou as atitudes das pessoas do passado à luz de valores do presente ou entendeu o passado, em termos genéricos, como intemporal e provendo conhecimento. Outros compreenderam a forma como o património chegou ao presente pelo seu significado como evocação de acontecimentos-chave do passado ou pela sua simbologia em termos de identidade local e/ou nacional. Um número significativo de alunos do 10º ano, mas também do 7º ano, compreenderam a relação passado-presente de forma linear quanto ao uso e função das fontes patrimoniais, embora procedendo à sua contextualização em termos sociais e económicos. Só algumas respostas revelaram um sentido relacional entre passado, presente e hipóteses de futuro, expressando uma consciência da historicidade das fontes patrimoniais ao reconhecer a sua interpretação de forma contextualizada como fundamental para a compreensão histórica (Figura 2).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

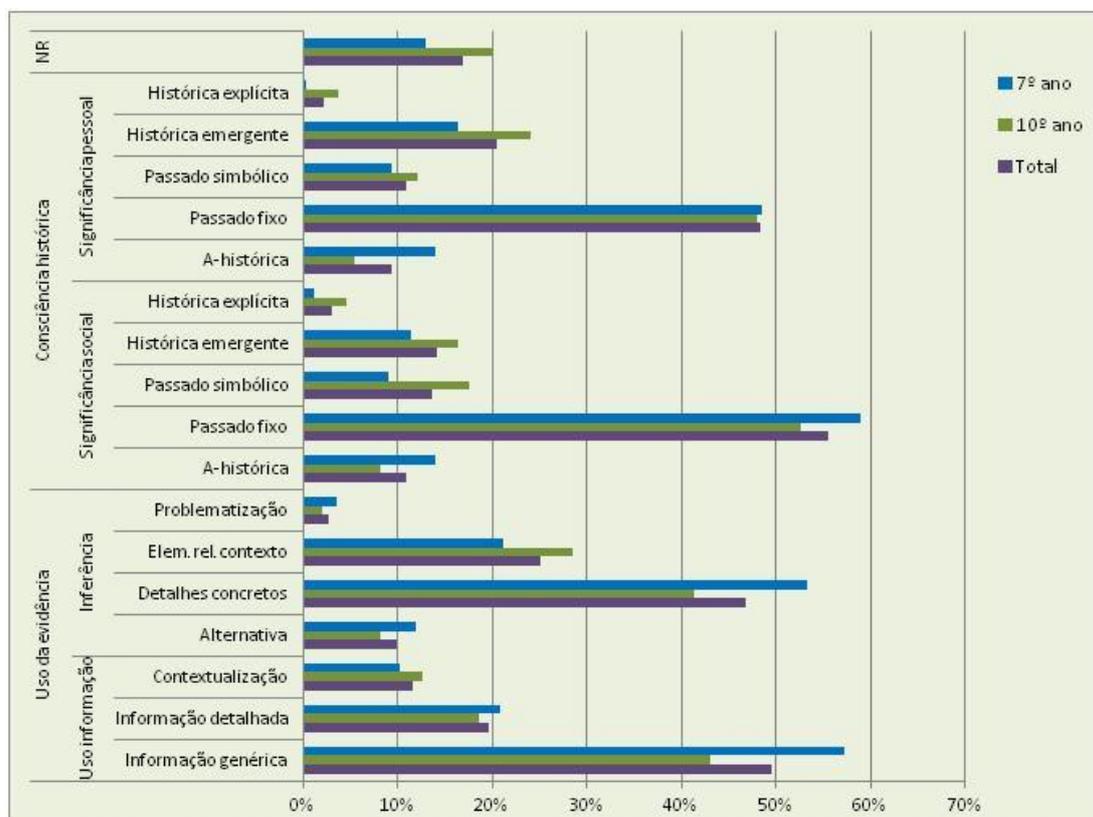


Figura 2- Níveis de progressão de ideias de alunos de 7º e de 10º ano sobre o uso da evidência e em termos de consciência histórica (PINTO, 2011).

Note-se, porém, que os níveis conceituais não são invariantes, mesmo em cada aluno, e nenhum dos níveis é mutuamente exclusivo, sendo permeável e sujeito a oscilações em função do tipo de tarefa. Foi, ainda, possível constatar a relação existente entre os usos das fontes patrimoniais, mais afastados ou mais próximos do conceito de evidência histórica, e os tipos de consciência histórica que os alunos participantes revelaram (Figura 3).

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

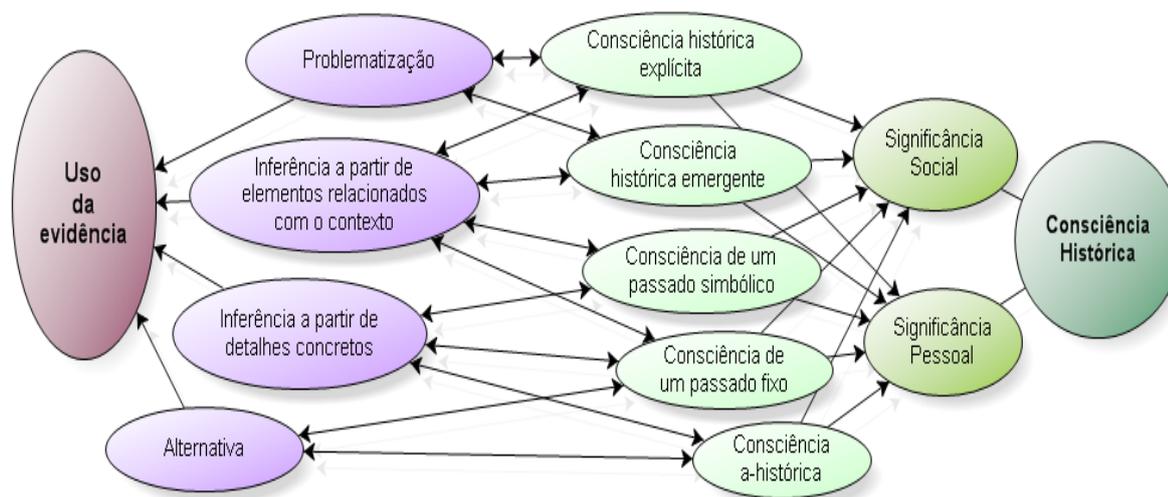


Figura 3- Uso da evidência e consciência histórica de alunos - uma proposta de sistema conceitual(PINTO, 2011).

Após a concretização da atividade com os diversos grupos de alunos e a análise dos dados das respectivas respostas, procedeu-se à realização de entrevistas semiestruturadas de seguimento a 38% dos alunos participantes no estudo principal (33 alunos) com o objetivo de esclarecer dúvidas quanto à interpretação de algumas respostas dos alunos e de explorar de forma mais aprofundada as suas ideias, pelo que as questões colocadas aos alunos entrevistados se centraram nas respostas escritas dos mesmos ao 'guião-questionário'. Após uma breve síntese da resposta escrita pedia-se ao aluno: "Podes explicar o que queres dizer com...?" e/ou "Podes dizer algo mais sobre isso?", no sentido de clarificar as respostas e encorajar os alunos no seu desenvolvimento.

Os dados das entrevistas de seguimento foram analisados com base nas mesmas categorias usadas para os dados das respostas escritas, uma vez que as questões colocadas incidiram sobre as respostas dos alunos nas tarefas escritas do guião-questionário. Pretendeu-se conhecer as oscilações ou estabilidades conceituais em diferentes contextos de recolha de dados. Grande parte dos alunos entrevistados revelou ideias idênticas às das respostas escritas, nas

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

suas justificações e clarificações, confirmando os níveis conceituais anteriormente observados. No entanto, alguns alunos, quer do 7º ano quer do 10º ano, em situação de interação com a investigadora, revelaram uma progressão em termos conceituais, como mostram os exemplos a seguir apresentados.

A Irene (12 anos, 7º ano), que na resposta escrita à questão 1.3 [*Gostarias de colocar questões para tentares saber mais sobre este local? Quais?*] tinha questionado acerca de um detalhe observado na fachada da igreja de N. Sra. da Oliveira, na entrevista problematizou o seu significado:

Investigadora- Na questão 1.3, uma das tuas perguntas é “O que representam os anjos?” que estão acima da lápide, na igreja. Tens alguma possibilidade de resposta para a tua pergunta?

Irene - Talvez estivesse relacionado com a igreja... não sei.

Inv.- Eles seguram o quê?

Irene - Um brasão e uma coroa, acho eu.

Inv.- E o que é que esse brasão representa?

Irene - Portugal.

Inv.- E a coroa?

Irene - Os reis... Talvez os anjos queira significar que estão a guardar Portugal... a manter a memória e ao mesmo tempo a guardavam.

O Patrício (12 anos, 7º ano), que na resposta escrita à questão 2.2 [O que podes saber a partir do que observas?] tinha indiciado uma problematização dos limites da evidência, é um exemplo de que as respostas breves podem esconder, por vezes, um pensamento mais elaborado do que aparentam. Nas justificações agora apresentadas, o aluno salientou a importância da análise crítica das fontes considerando várias possibilidades – indiciando a sua interpretação em termos de evidência histórica –, considerou que o conhecimento histórico não é sinónimo de ‘a verdade’, aplicando conceitos próprios da metodologia da História:

Inv.- Quer na resposta à questão 2.2 quer na 2.4 dizes que não podemos afirmar ou poderá não ser o loudel de D. João I. Porque é que dizes isso?

Patrício - Porque, como sabemos, uma guerra é constituída por milhares de homens, e este loudel serve para proteção, por isso... isto aqui é muito vago porque nós não

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

temos a certeza se poderá ser dele, que tem probabilidades muito reduzidas, ou se poderá ser de outro guerreiro que o auxiliou na batalha.

Inv.- Em relação ao lódelcontinuas com dúvidas...

Patrício - Porque da história antiga de nada temos a certeza, porque é tudo muito relativo, porque ao longo dos tempos, como passaram centenas de anos, alguém poderia ter mudado as coisas, documentos...

Inv.- Então não acreditamos em nada do passado?

Patrício - São hipóteses, podemos acreditar ou podemos não acreditar porque os factos..., nada nos garante a cem por cento o que aconteceu.

Inv.- Isso significa que é impossível estudar o passado humano?

Patrício - Não é impossível, podemos estudar o passado humano mas sem termos totais certezas do que acontece.

Inv.- Então, o conhecimento histórico significa o quê, para ti?

Patrício - Significa que estamos a evoluir nas descobertas que fizemos antigamente.

A Amélia (16 anos, 10º ano - História da Cultura e das Artes), que na resposta escrita à questão 5.3 [*Gostarias de colocar questões para tentares saber mais sobre este local? Quais?*] tinha colocado uma questão acerca de um detalhe observado nos tanques de curtumes, na entrevista justificou a questão colocada com base na relação entre a observação do local e da imagem apresentada no guião-questionário, sugerindo, ainda, possibilidades de resposta:

Inv.- Na resposta à questão 5.3, uma dúvida que colocaste era “porque é que os tanques eram cobertos com tábuas?”. Concluíste isso a partir de quê?

Amélia - Acho que era por causa da segurança e dos cheiros.

Inv.- Essa terá sido a resposta que pensaste posteriormente. Mas porque é que falas nas tábuas?

Amélia - Porque na imagem... observei e reparei que os tanques estavam cobertos com tábuas.

Inv.- Utilizaste também a imagem que aparece no questionário para tirares as tuas conclusões e para fazeres as tuas perguntas? E depois de teres feito, pensaste melhor e concluíste...

Amélia - Que era para segurança porque os homens estavam em cima delas, que era para poderem chegar aos outros tanques.

A Sílvia (15 anos, 10º ano - História A), que na resposta escrita à questão 3.2 b) [*Qual a sua importância para hoje compreendermos a época em que foi construído?*] revelara uma consciência de um passado fixo quanto à significância pessoal do edifício observado – o Albergue

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

de S. Crispim – ao procurar conhecer a época exata de construção do edifício, na entrevista, ao clarificar a resposta, revelou já uma consciência histórica emergente na sua tentativa de contextualização do edifício, relacionando as características observadas e os conhecimentos prévios da disciplina de História acerca de estilos artísticos da Idade Média e Idade Moderna na Europa Ocidental:

Inv.- Na resposta à questão 3.2 b) dizes que não consegues perceber a época exata. Porquê?

Sílvia - Percebe-se que é de um tempo antigo, mas não dá para... olhando só para o hospital em si, acho que não dá para perceber o tempo em que ele foi construído. Dá para perceber que já é antigo, porque agora temos melhores condições, mas situar num ano... ou se foi na Idade Média, Idade Moderna, não consigo. Eu pelo menos, não consigo perceber essa época, porque não tem... é uma construção simples... mas acho que não se encaixa em nenhuma... não dá para se encaixar na arquitetura do renascimento, ou na arquitetura gótica.

A clarificação das respostas escritas, solicitada durante a entrevista, permitiu evidenciar melhor a oscilação do pensamento dos alunos, que em número restrito de casos revelaram um pensamento menos elaborado do que pareciam indiciar nas respostas ao guião-questionário. Noutros casos, a clarificação da resposta escrita, durante a entrevista, permitiu reforçar a integração no nível conceptual anteriormente observado. Assim, a Adelaide (16 anos, 10º ano - História A), que na resposta escrita à questão 5.2 b) [Qual a sua importância para hoje compreendermos a época em que foi construído/usado?] revelara uma consciência histórica explícita quanto à significância pessoal dos objetos e local observados – os tanques de curtumes –, na entrevista confirmou esse pensamento mais sofisticado ao contextualizar algumas das informações relacionando-as com conhecimentos prévios da disciplina de História, nomeadamente ao esclarecer que estudara a Carta de Foral do conde D. Henrique(a Guimarães), onde já se fazia referência aos couros tratados e que relacionou com a época de construção dos tanques de curtumes:

Inv.- Na resposta à questão 5.2 b) relativa à importância dos tanques de curtumes, dizes que foi devido a uma “carta de foral escrita pelo conde D. Henrique no século XII”.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

## EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Há uma referência no texto que diz que isto é conhecido desde o século XII, foi por isso que tu referiste esse facto?

Adelaide - Também, mas pelo facto de numa aula de História a professora ter entregado uma ficha formativa onde apresentava uma carta de foral escrita pelo conde D. Henrique, no século XII, que acho que falava sobre os curtumes. Era da permissão para fazer feiras e isso, e fazia referência a... várias peles de animais. Daí eu interpretar que tinha a ver com a época em que foram construídos e usados estes tanques.

A análise dos dados das entrevistas contribuiu para solidificar a construção de um modelo conceptual sobre a progressão de inferências históricas de alunos relativamente ao uso da evidência a partir de fontes patrimoniais e dos sentidos atribuídos a essas fontes em termos de orientação temporal, ou seja, os tipos de consciência histórica que revelam quando estabelecem uma relação entre essas fontes patrimoniais e o passado, o presente e, possivelmente, o futuro

Saliente-se que a proposta de níveis de progressão é uma *construção interpretativa* a partir das ideias dos alunos. Pretendeu-se contribuir com um estudo sistemático para uma reflexão mais sustentada acerca da compreensão histórica com base na exploração de fontes patrimoniais e dos desafios que coloca à Educação Histórica e Patrimonial.

### BREVES CONSIDERAÇÕES FINAIS

A heterogeneidade intrínseca do património, que determina em grande parte a transversalidade da Educação Patrimonial, abre possibilidades à investigação das atividades de exploração de fontes patrimoniais no domínio da Educação Histórica e para além dele.

O desenho de experiências educativas de contacto direto com o património permite promover sentidos de pertença, suscitar o envolvimento dos jovens na construção do seu próprio saber e da sua ação presente e futura. Porém, é necessário ultrapassar uma visão impressionista de experiência meramente lúdica da saída do espaço escolar e reconhecer o seu papel no desenvolvimento da compreensão da evidência pelos alunos, envolvendo-os na construção do seu conhecimento histórico.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

Os professores podem realizar uma diversidade de práticas para promover não só a compreensão do contexto histórico pelos alunos, mas também a interpretação de fontes diversificadas, encorajando-os a questionar de forma crítica as fontes e a colocar questões cada vez mais complexas. Desta forma, os alunos poderão dar sentido ao património como evidência histórica, e não apenas como simples ilustração ou informação linear. Além disso, a aprendizagem pode revelar-se mais sofisticada quando os alunos inferem a partir das fontes – escritas, pictográficas ou patrimoniais – e colocam questões em vez de responder apenas às que lhes são colocadas.

A implementação de atividades de educação histórica e patrimonial é fundamental se desenvolvida de forma sistemática e segundo critérios metodológicos, com tarefas desafiadoras das concepções prévias dos alunos, de acordo com os procedimentos de investigação histórica, propondo o cruzamento de fontes diversas em mensagem e suporte, em contexto ou partindo das fontes para os vários contextos (PINTO, 2011). Estas abordagens podem ser estimuladoras da interpretação histórica, da compreensão da evidência que dá sentido ao passado, mas também promotoras de uma consciência histórica e patrimonial.

Atividades diversas de educação patrimonial podem ser desenvolvidas com grupos de diferentes idades, mesmo em contexto extracurricular através de um ‘clube do património’, por exemplo. Mas, tanto estas atividades como as desenvolvidas no âmbito curricular beneficiariam se os professores pudessem ter contacto com metodologias específicas nesta área. A formação de professores nos domínios do ensino de História e outras Ciências Sociais poderia também ser enriquecida com formação contínua na área da Educação Patrimonial.

Seria importante que os profissionais de ensino de História refletissem mais sobre o que aprendem os alunos nas suas aulas, como lhes proporcionam a relação com o passado e se o fazem a partir da interpretação dos seus vestígios. Além disso, seria desejável uma reflexão permanente pelos professores quanto às possibilidades de articulação, em termos de atividades dentro e fora da sala de aula com os seus alunos, entre as indicações presentes nos documentos

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

oficiais e a história local, pois nenhuma proposta curricular é fechada. Enquanto elemento constitutivo dos currículos e programas de História, a história local pode ser considerada como um recurso teórico e metodológico em abordagens de ensino que permitem relacionar os saberes históricos acadêmico e escolar, abrindo a possibilidade de construção de um conhecimento histórico significativo para os alunos, lançando-lhes desafios cognitivos na sua relação com o meio social onde vivem, mas também com outras comunidades, outros espaços e outros tempos.

## REFERÊNCIAS

ANGVIK, M. & BORRIES B. (Eds.). *Youth and History: a comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents*. Hamburg: Körber-Stiftung, 1997.

ASHBY, R. **O conceito de evidência histórica: exigências curriculares e concepções dos alunos.** In: BARCA, I. (Org.). *Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, U. Minho, 2003. p.37-57.

ASHBY, R.; LEE, P.; SHEMILT, D. **Putting principles into practice: teaching and planning.** In: DONOVAN, M.S.; BRANSFORD, J.D. (Eds.). *How students learn: History in the classroom*. Washington DC: The National Academies Press, 2005. p.79-178.

BARCA, I. **O Pensamento Histórico dos Jovens: Ideias dos adolescentes acerca da provisoriedade da explicação histórica.** Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2000.

BECK, L.; CABLE, T. *Interpretation for the 21st century: fifteen guiding principles for interpreting nature and culture*. Champaign: Sigamore Publishing, 2002.

CAINELLI, M. **Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental.** *Educarem revista*, número especial, p.57-72, 2006.

CHAPMAN, A. **Asses, archers and assumptions: strategies for improving thinking skills in history in years 9 to 13.** *Teaching History*, n.123, p.6-13, 2006.

COOPER, H. **O pensamento histórico das crianças.** In: BARCA, I. (Org.). *Para uma Educação Histórica de qualidade. Actas das Quartas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: CIEd, U. Minho, 2004. p.55-74.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

FONTAL, O. *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: EdicionesTrea, 2003.

DICKINSON, A. K.; GARD, A.; LEE, P. J. **Evidence in history and the classroom**. In: DICKINSON, A.; LEE, P. (Eds.). *History teaching and historical understanding*. London: Heinemann, 1978. p.1-20.

DURBIN, G.; MORRIS, S.; WILKINSON, S. *Learning from objects: a teachers' guide*. London: English Heritage, 1996.

EMMISON, M.; SMITH, P. *Researching the visual; images, objects, contexts and interactions in social and cultural inquiry*. London: Sage, 2000.

ESTEPA, J. & CUENCA, J. **La mirada de los maestros, profesores y gestores del patrimonio. Investigación sobre concepciones acerca del patrimonio y su didáctica**. In: CALAF, R.; FONTAL, O. (Eds.). *Miradas al patrimonio*. Gijón: EdicionesTrea, 2006. p.51-71.

HAMMITT, W. **Theoretical foundation for Tilden's interpretative principles**. *Journal of Environmental Education*, v.12, n.3, p.13-16, 1981.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: EdiçõesVértice, 1990.

HEIN, G. *Learning in the Museum*. Nova Iorque: Routledge, 1998.

HOOPER-GREENHILL, E. *Museums and education: purpose, pedagogy, performance*. London: Routledge, 2007.

LEVSTIK, L.; HENDERSON, A. & SCHLARB, J. **Digging for clues: an archaeological exploration of historical cognition**. In: ASHBY, R.; GORDON, P.; LEE, P. (Eds.). *Understanding history: recent research in History Education*. London: RoutledgeFalmer, 2005. p.37-53.

LOWENTHAL, D. *The past is a foreign country*. Cambridge: C. University Press, 1999.

LYNCH, K. *What time is this place?* Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1998.

LYNCH, K. *A imagem da cidade*. Lisboa: Edições 70, 2008.

MATTOZZI, I. **La didáctica de los bienes culturales: a la búsqueda de una definición**. In: ESTEPA, J.; DOMÍNGUEZ, C.; CUENCA, J.M. (Eds.). *Museo y patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales*. Huelva: Universidade de Huelva, 2001. p.57-96.

# XIV CONGRESSO INTERNACIONAL DAS JORNADAS DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: DEBATES CONTEMPORÂNEOS

NAKOU, I. **Exploração do pensamento histórico das crianças em ambiente de museu.** In:BARCA, I.(Org.).*Educação Histórica e Museus. Actas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica.* Braga: CIEd, U. Minho, 2003.p.59-82.

PAIS, J. M. **Consciência histórica e identidade: os jovens portugueses num contexto europeu.** Oeiras: Celta Editora, 1999.

PÉREZ SANTOS, E. **Estudios de visitantes en museos: metodología y aplicaciones.** Gijón, EdicionesTrea, 2000.

PINTO, H. **Educação histórica e patrimonial: concepções de alunos e professores sobre o passado em espaços do presente.** Tese (Doutorado), Universidade do Minho, 2011. Disponível em URL:<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19745>. Acesso 10/07/2012.

PINTO, H. **Interpretação de fontes patrimoniais em Educação Histórica.** *História & Ensino*, Londrina, v.18, n.1, p.187-218, 2012. Disponível em URL: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/13120>. Acesso 08/09/2012.

PINTO, H. (2013). **Ensino e aprendizagem de História recorrendo ao património: a construção da evidência histórica pelos alunos.** *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, v.12, p.101-109. Disponível em URL: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss12/default.asp?articulo=910>. Acesso 03/01/2014.

PRATS, J. **Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales.** *História & Ensino*, v.9, 2003.

RAMOS, F. R. **A danação do objeto: o museu no ensino de história.** Chapecó: Argos, 2004a.

RAMOS, F. R. **Museu, ensino de História e sociedade de consumo.** *Cadernos Paulo Freire.* Fortaleza: Museu do Ceará, Secretaria da Cultura do Estado do Ceará, 2004b.

RÜSEN, J. **Razão histórica. Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: Editora UnB, 2001.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. B. **Pesquisas em Educação Histórica: algumas experiências.** *Educare* revista, número especial, p.11-31, 2006.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing Grounded Theory.** Thousand Oaks: Sage, 1998.